



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio de Educación Infantil

Relación de los estilos de enseñanza y su  
consecuencia sobre las interacciones entre iguales en el  
aula.

Educational styles and their consequences between  
peer interactions in the classroom.

Autor/es

**Beatriz García López**

Director/es

**Reina Lucila Castellanos Vega**

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación  
2018-2019



## ÍNDICE

### RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN .....	p.1
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 La etapa de educación Infantil.....	p.3
2.2 La interacción entre iguales en Educación Infantil.....	p.5
3.2.1. Teorías explicativas sobre interacción entre iguales.....	p.7
3.2.2. Características de las interacciones entre iguales a los 4-5 años.....	p.10
2.3 Estilos de enseñanza	
2.3.1. Definición de Estilos de Enseñanza.....	p.12
2.3.2. Clasificación de Estilos de Enseñanza.....	p.16
3. METODOLOGÍA	
3.1 diseño .....	p.16
3.2 objetivos .....	p.17
3.3 instrumentos .....	p.18
3.3.1 Cuestionario de estilos de enseñanza (C.E.E.).....	p.19
3.3.2 Técnicas sociométricas.....	p.20
4. HIPÓTESIS .....	P.23
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	P.24
6. CONCLUSIONES .....	P.35
7. ANEXOS.....	P.40

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo.1 Cuestionario de estilos de Enseñanza

Anexo 2. Tabla de análisis de resultados del Test de Estilos de Enseñanza.

Anexo 3. Test sociométrico.

Anexo 4. Resultados sociométricos.

Anexo 5. Tablas de contingencia

## RESUMEN

Esta investigación esta movida por la necesidad de aportar información nueva a la complejidad diaria de la tarea educativa, puesto que al igual que sus alumnos, está en constante desarrollo.

Se presenta una investigación innovadora, la cual, plantea una metodología etnográfica descriptiva aplicada al ámbito educativo. Como herramientas para la recopilación de datos, se utilizan la encuesta docente y las técnicas sociométricas, donde se incluyen: el test socimétrico y el sociograma.

Con el objetivo de observar la influencia que ejercen los distintos estilos de enseñanza sobre las interacciones entre iguales, se toma como muestra la colaboración de dos aulas. Los alumnos, pertenecen a dos colegios públicos de Educación Infantil de la ciudad de Zaragoza y tienen entre cuatro y cinco años.

En este caso, los estilos presentados por los docentes, son el estilo de enseñanza abierto y el estilo de enseñanza estructurado. De este modo, se plantea la hipótesis sobre la existencia de una relación entre la estructura social formada por los alumnos y el estilo de enseñanza docente.

En los resultados obtenidos, se observan diferencias en la cohesión del grupo completo y en las conexiones que se establecen entre los subgrupos, cadenas y parejas. También, se pueden apreciar características representativas de la etapa de segundo de Educación Infantil, en cuanto al juego y el trabajo en el aula.

Finalmente, se concluye con la verificación de la hipótesis y la recomendación de continuar investigando en la misma línea, para promover un mayor desarrollo educativo.

**Palabras clave:** educación infantil, docentes, estilos de enseñanza, interacción entre iguales, sociometría, alumnos.

## ABSTRACT

The investigation is motivated by the need of providing new information to the daily difficult job of the education, because as his students, it's in constant development.

It presents an innovative research, which presents an ethnographic descriptive methodology applied to education. As tools for data collection, are used teacher interviews and the sociometric techniques, which include: the sociometric test and the sociogram.

With the objective of seen the influence of different teaching styles on the interactions between peers, is taken by the collaboration of two classrooms. The students, of to two public schools of the city of Zaragoza and have between four and five years.

In this case, the teacher styles presented are the open teaching style and structure teaching style. As follows, it hypothesis is about the existence of consequences of teachings styles on the social structure created by the students.

In conclude, the differences were observed in the cohesion of the group as a whole and on the connections that are established between the sub-groups, chains and pairs. Also, you can see representative characteristics of the second stage of early Childhood Education on game, and the work in classroom.

Finally, it concludes with the verification of the hypothesis and the recommendation to continue investigating in the same line, to help greater educational development.

**Key words:** Childhood education, teacher, teaching style, equals interaction, sociometry, learners.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo del docente implica mucho más que impartir clases a sus alumnos. Ser maestro supone “dejar huella”, supone ser guía del aprendizaje y del desarrollo de los alumnos, así como también de todo el entorno del que se rodea. El ser docente supone ser un modelo y un orientador, no solo en el aula para sus alumnos, donde dedican la mayor parte del tiempo, sino también para padres de alumnos, compañeros de centro, alumnos de prácticas y personas que frecuentan su entorno.

Coles (1990) refiriéndose a este aspecto señala: “Menciono a estos maestros porque, incluso ahora, siguen formando parte de mi vida (...). Sus pensamientos y valores forman lo que considero y llamo mis propios pensamientos y valores. Su ejemplo, lo que hacían, su estilo de enseñanza, las estrategias que utilizaban, continúan inspirando mi trabajo.” (Gonzalez-Perez y Criado, 2003 p.19) En el aula esta influencia del maestro todavía es más fuerte, ya que además es el responsable de organizar, producir, innovar y gestionar, todo lo que en el aula sucede.

La educación, vive un constante cambio, a través de nuevas técnicas educativas, metodologías, perspectivas, competencias, etc. sobre los que debe asumir nuevos retos para afrontar la realidad que la sociedad está viviendo. Actualmente vemos el cambio vinculado a la innovación, buscando nuevas propuestas que hagan quedar atrás los estilos más tradicionales. Sin embargo, no debemos olvidar que “La docencia es una creación científica y artística y por tanto, muy personal” (Nevot y Cuevas, 2009, p. 40). Con lo que podemos deducir que los estilos de enseñanza surgirán diferentes, en función de cada individuo, de sus experiencias, de sus habilidades, del contexto y de la cultura en la que se lleva a cabo.

Por ello, analizar el estilo de enseñanza docente debe ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de conocer el aula y al grupo de sujetos que lo conforman.

Al mismo tiempo, los alumnos, van desarrollando sus capacidades, van adquiriendo competencias y “empapándose” de conocimientos para alcanzar la siguiente etapa de su vida. La competencia social en el periodo de educación infantil juega un papel fundamental en el desarrollo, va a desarrollar habilidades determinantes para la vida diaria, va a suponer aprender a relacionarse con las personas que al alumno rodean. En el periodo de desarrollo social de cuatro a cinco años, concretamente, los círculos sociales que se establecen son reducidos a la familia y la escuela, y comienzan a abrirse a nuevas interacciones fuera de ellos. Por ello, es relevante establecer que el centro educativo es uno de los principales agentes socializadores donde establecer relaciones entre iguales.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000).

Por consiguiente, lo expuesto anteriormente conduce a la creencia de una relación directa y de la existencia de diferencias, entre las relaciones entre iguales que se establecen en aulas tutorizadas por diferentes maestros, cada uno con su estilo de enseñanza propio.

A lo largo del documento, se llevan a cabo tareas de investigación y composición de un marco teórico donde definir y desarrollar los conceptos relacionados. Así como también se pone en marcha la utilización de diferentes herramientas para poder analizar y obtener conclusiones sobre las diferentes variables y su comparación. Se utiliza el cuestionario de Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, y Martínez (2013) para conocer los estilos de enseñanza de los docentes, para así poder llevar a cabo un posterior test sociométrico y finalmente la obtención de resultados mediante la observación de los sociogramas y las tablas de contingencia.



## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. La etapa de educación Infantil**

La Educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia, que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con carácter voluntario, y que tiene como finalidad la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos.

Esta etapa se divide en dos ciclos, el primero que abarca el periodo de cero a tres años y el segundo de tres a seis años. En ambos ciclos, se atiende de manera progresiva al desarrollo de las competencias básicas para todo el alumnado, buscando desarrollar al máximo las capacidades y habilidades del mismo, obteniendo una imagen positiva de sí mismos y adquiriendo autonomía personal, por lo que se conoce como una etapa integrada.

También es considerada una etapa compleja, pues permite prevenir o compensar de forma temprana situaciones que se originan en las desigualdades sociales y personales, tanto del alumnado como de su entorno familiar, y que con posterioridad pueden condicionar o alterar el desarrollo del aprendizaje.

Por consiguiente, los centros docentes desarrollan y completan el currículo establecido por las administraciones educativas adaptándolo a las características de los niños y niñas y a su realidad educativa (RDL 1630/2006, de 29 de diciembre). El currículo establecido se organiza en dos ciclos por etapa, y en tres áreas de aprendizaje o también llamadas ámbitos de experiencia. Las áreas corresponden con los títulos establecidos por la orden del 28 de marzo de 2008: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes: Comunicación y representación. A través de las áreas, se concretan y desarrollan los contenidos que facilitan la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza. Sin embargo, a pesar de existir estas claras distinciones, los centros optan por una metodología globalizadora. La metodología globalizadora es a través de la cual los alumnos pueden utilizar

como herramienta las disciplinas y las áreas de conocimiento para centrar como objetivo el aprendizaje significativo contextualizado.

Esta metodología consiste en la supresión de diferenciaciones entre las áreas curriculares sobre la realidad del aula. Es aquí donde la interdisciplinariedad toma un papel importante, pues sólo a través del conjunto de acciones, coordinadas entre las disciplinas es como se puede lograr la globalización de los aprendizajes. A. Gervilla Castillo (2014) defendió que “En el diseño Curricular Base se entiende que el principio de globalización supone, ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido” (p.78).

“La transdisciplinariedad busca una teoría general que abarque todas las disciplinas que se interesan por la humanidad, buscando un conjunto del saber. En la transdisciplinariedad las barreras entre las disciplinas desaparecen, ya que cada una reconoce – en su estructura- el carácter de todas las demás.” (Hoyuelos y Riera, 2015, p18.)

El alumno de educación infantil se caracteriza por ver la realidad en su totalidad y llevar acabo percepciones generales de su entorno. Por ello la técnica globalizadora de los centros educativos, les ayuda a fomentar el interés y crear una perspectiva más amplia del entorno que les rodea.

El principal modo de conocimiento es mediante los aprendizajes significativos, a los cuales acceden principalmente a través de las experiencias, las actividades y el juego. Además, esta etapa busca un entorno educativo, rico y estimulante, con una atmósfera de afecto y confianza y en colaboración estrecha con las familias, ya que no debemos olvidar que son el principal agente socializador del niño desde su nacimiento.

## **2.2. La interacción entre iguales en Educación Infantil**

### **2.2.1. Teorías explicativas sobre interacción entre iguales.**

La etapa de educación infantil, es un periodo en el cual los niños y niñas comienzan a interaccionar con sus compañeros, empiezan a establecer relaciones sociales y comienzan sus primeras concepciones sobre el mundo social. Las primeras experiencias personales de intercambio con el prójimo son elementales para un correcto desarrollo neuronal, puesto que potencian el desarrollo del córtex y nos ayuda a crear una red más amplia y compleja (Hoyuelos y Antonia, 2015).

Según Hartup (1970), el grupo de iguales es un conjunto de individuos que interaccionan entre sí y que ejercen algún grado de influencia recíproca unos sobre otros. (López, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz, 2013),

Piaget (1932), en su obra *El juicio moral en el niño*, señala las relaciones entre iguales como una condición necesaria para la autonomía individual, donde toma conciencia de la imperfección de la justicia. Esta toma de conciencia, sucede al descubrir la justicia entre iguales, lo que permite el igualitarismo y la sustitución de algunos conceptos como la autoridad, la obediencia y expiración. (Díaz-Aguado, 1986)

Por otro lado, pero en el mismo enfoque cognitivo-evolutivo, Kohlberg (Díaz-Aguado, 1986) considera que el grupo de iguales representa una excelente oportunidad para adoptar un papel social. La oportunidad del desarrollo del niño se ve en la capacidad de desempeñar diferentes papeles sociales y construir simultáneamente el conocimiento de sí mismo y el de los demás, a través de las expectativas complementarias.

Otro enfoque sobre el papel de la interacción entre iguales en el desarrollo del niño, según Burton Jones (1972) es la perspectiva etológica. La cual añade, que es complemento necesario a la interacción con los adultos, pues el niño tiene la capacidad de desarrollar la socialización

de la agresividad y de la sexualidad; y Kummer (1971) a nivel de especie la capacidad de adaptación a los cambios y las tendencias innovadoras (Díaz-Aguado, 1986).

La perspectiva socio grupal lleva cabo estudios como los de Chilman (1966), Allen (1976), o Rubin (1981), en los que el grupo de iguales cumple la función de transmisor de normas culturales y de adaptación a la sociedad. De manera más concreta, destacan que puede favorecer la identidad del niño dentro del sistema escolar, así como puede incidir en la autoestima y crear sentimientos de seguridad por la pertenencia a un grupo. Por consiguiente, ayudará al alumno a soportar la exclusión, a oponerse a la autoridad cuando sea injusta y a desarrollar un sentimiento de comunidad para la participación en la sociedad.

También, las teorías de aprendizaje han comprobado que es a través de las interacciones entre iguales, donde aparece el refuerzo y los modelos para la adquisición y mantenimiento de conductas. Así como también forman la principal fuente informativa para la comparación y el conocimiento de la eficacia individual.

Medrano (1993) subraya la bidireccionalidad de las situaciones sociales, no solo en cuanto a situaciones entre iguales, sino también en relaciones verticales. Es decir, el niño no recibe pasivamente la influencia de las personas que le rodean, sino que él, a su vez, ejerce una influencia sobre los demás que puede modificar sustancialmente la dinámica de la interacción. La reversibilidad que se da en este tipo de relaciones entre iguales, es lo que proporciona la ocasión para adquirir estrategias sociales como la negociación y el intercambio. Así mismo, a través de las expectativas y los conflictos, ayudan a desarrollar un mayor control de la agresividad y desarrollan habilidades sociales.

Blatchford, Kutnick, Baines y Galton (2002) argumentan, que el aula es un contexto social con características específicas, que lo hacen único y cuyo efecto sobre el aprendizaje, la motivación y el desarrollo debe ser tenido en cuenta (Ortega, Romera, Mérida y Monks en 2009).

### **2.2.2 Características de las interacciones entre iguales a los 4-5 años.**

En la infancia, comienza a formarse el desarrollo humano, uno de sus aspectos más importantes es la manera en la que el individuo aprende a relacionarse con otros. Es entonces donde el mundo social del niño se expande, cuando se crean las relaciones con hermanos, compañeros y personas ajenas a la familia. Cerdas Núñez y Polanco Hernández, Rojas Núñez, (2002) definen el desarrollo socioemocional como el “proceso mediante el cual el niño adquiere conductas, y construye creencias, normas, actitudes y valores; propios del medio familiar y cultural en el que se desenvuelve; con el propósito de establecer relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás y con el medio que le rodea” (p.172).

Según Amar y Lanos (2005) “gran parte de este desarrollo se origina por la confianza y el vínculo afectivo en la infancia y la comunicación emocional entre los infantes y personas encargadas de su cuidado” (p33). Por eso, no debemos olvidar importancia del vínculo familiar además de los que en la escuela se establecen. Cabe mencionar a Trister y Heroman (1999), que afirman que al ser criados en un ambiente afectivo y familiar “desarrollan la inteligencia emocional, lo que les permite ser más curiosos y les va mejor en la escuela porque se sienten aceptados, saben trabajar mejor en grupo, es menos probable que pierdan el control y que tengan problemas de conducta. Son capaces de manejar mejor la tensión; además, estos niños se relacionan mejor con los demás” (Amar y Lano, 2005), p37). En conclusión, el papel relevante de ambos contextos, familiar y escolar, es un elemento crucial para el desarrollo del alumno, aunque es el ámbito escolar donde se centra el estudio.

En los últimos años, se ha dado una creciente importancia al sistema de los iguales como contexto de interacción relevante en el desarrollo infantil. Es a través de la adquisición y el progreso de un amplio conjunto de habilidades y conocimientos sociales, lo que permite al individuo adaptarse de manera efectiva al entorno que le rodea. Es más, autores como Brooks-

Gunn y Lewis insisten en que el conocimiento social incluye el conocimiento de otros, de uno mismo y de las relaciones que se establecen entre ambos (Amar y Lanos, 2005).

Gettinger (2003) concreta que la naturaleza de las relaciones entre iguales determina, en gran medida, el comportamiento social futuro de los individuos (Ortega, Romera, Mérida y Monks en 2009).

Es a partir de los 3 meses, donde él bebe ya es capaz de aumentar su nivel de actividad cuando percibe la presencia de un igual. Los bebés aumentan su desarrollo social a través de articulaciones, sonrisas o toques. Conforme van pasando los meses, esos contactos físicos se van reduciendo, para llevar en aumento los signos convencionales, gestos y palabras, mediante los que se comunican.

A finales del segundo año, aparece la conducta de cooperación y conflicto al interactuar, esto es debido a que el tamaño de los grupos de interacción aumenta, dejando de ser en parejas con diferente sexo, para pasar a ser más grandes y mostrando preferencias por compañeros del suyo mismo. Principalmente podemos ver estas conductas en la utilización de juguetes, donde ya aparecen disputas por un único elemento, y cooperación al utilizar los mismos juguetes en un espacio compartido. En el segundo año de vida, también es cuando aparecen las verdaderas respuestas empáticas y sus relaciones aumentan en complejidad. Es entonces cuando se crea dentro del grupo un sistema organizativo y jerárquico, generalmente está basado en la dominancia, donde se muestran las habilidades sociales y el éxito de resolución de conflictos sociales de cada uno de sus componentes.

A los cuatro años, ya conocen y pueden explicar sus propias emociones y las de los demás, llegando a alcanzar al año siguiente la oposición de emociones simultáneas y su capacidad para ocultarlas.

Es en este periodo de cuatro y cinco años donde ya se han logrado las estructuras necesarias en su cerebro, ya están preparados para tocar y probar lo que está a su alrededor, es capaz de

imponerse y crea multitud de conflictos con los padres. Fonseca (2000) explica que en esta etapa el niño “es muy dado al berrinche, porque deja de ser bebé y se integra en un grupo mayor” (Núñez Hernández, y Núñez, 2002, p.172). También definido por Luis López (Núñez et. Al. 2002) como “el chiquillo típico de *no hagas eso*”. Es un periodo de transición donde aún conservan el egocentrismo infantil de los tres años, aunque comprende que el mundo es extenso y quiere explorarlo. Dado esto, les resulta difícil conocer el punto de vista de los demás, a pesar de tener una mentalidad muy activa y versátil, caracterizada por una gran creatividad y capacidad de simbolismo.

En esta etapa de infantil, el simbolismo se ve claramente reflejado en su forma de juego, donde rápidamente puede transformar unos elementos en toda una historia con situaciones cotidianas de su vida diaria. Entre los tipos de juegos destaca tanto el juego en solitario como el juego en paralelo y empieza a aparecer el juego de asociación, donde se crean mayores interacciones con sus iguales. A partir del juego de asociación, comienza el gusto por los juegos de competición, sin olvidar que todavía mantienen el juego de construcción o exploración e incrementa el juego sociodramático donde disfrutan de la simulación de distintos roles.

Fonseca (2000) añade que en esta etapa “les gusta estar con iguales, participan con ellos, ya saben que pertenecen a un grupo, lo entienden con bastante claridad, sin embargo son retadores entre ellos mismos. En ocasiones tienden a separarse de acuerdo al sexo y organizarse en grupos de tres o cuatro personas” (Núñez et. Al. 2002, p.174).

Los preescolares eligen como amigos a los más semejantes en edad, sexo y comportamiento, así mismo escogen a aquellos que muestran una conducta de su agrado, véase compartiendo juguetes o ayudándoles en la resolución de conflictos. Las amistades, se caracterizan por su inestabilidad y flexibilidad para cambiar, siendo los amigos compañeros provisionales de juego, luego se definen unos a otros mediante características físicas observables y algunas habilidades deportivas y lúdicas.

Finalmente, según Fuentes Rebollo y Melero Zabal (1992) destacan que “la amistad se mantiene y reafirma mediante las actividades lúdicas y actos de buena voluntad, como compartir juguetes y golosinas. Por ello, los niños eligen como amigos a los mejores compañeros de juego y rechazan a los que se comportan de forma desagradable con ellos (riñen, pelean o les quitan los juguetes)”. Añade también que la posibilidad de coincidir en el espacio geográfico condiciona este tipo de relaciones entre los niños, por lo que añade probabilidades que sean amigos de los compañeros de clase.

## **2.3 Los estilos de Enseñanza**

### **2.3.1. Definición y concepto.**

Existen multitud de definiciones sobre los estilos de enseñanza, diferentes clasificaciones y agrupaciones, así como la idea de que no sólo se lleva a cabo un único estilo de enseñanza, aunque sin embargo sí será uno el que más destaca sobre los demás.

En una aproximación a la definición de estilo de enseñanza, Nevot Y Cuevas (2009) “la docencia es una creación científica y por tanto muy personal. De modo, que es desde la diversidad que cada persona presenta, desde la que debe comprenderse la forma que tiene de enseñar, de la cual a través de roles y conductas conforman un estilos de enseñanza concreto” (González Peiteado y Pino Juste, 2014, p.85).

Camargo y Hederich (Oviedo, Cárdenas, Zapata y Rendón, 2010) señalan que las investigaciones sobre los estilos de enseñanza que se han llevado a cabo, muestran dos líneas con propósitos y desarrollos teóricos diferentes: una línea psicológica y otra pedagógica. A partir de la primera perspectiva, sobre la cual nos centramos Li-Fang, (2004) “el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente” (Oviedo et al. 2009, p. 32).



La segunda perspectiva, se enmarca en el “contexto de las necesidades de cualificación docente”, buscando un modo de enseñar cada vez más efectivo, para algunos, o una enseñanza cada vez más desarrollada basada en la reflexión (Oviedo et al. 2010, p.32).

Autores como González Peiteado y Pino Juste (2014), señalan que en cuanto a los distintos estilos de enseñanza “el hecho de aproximarnos a diferentes enfoques de la enseñanza nos ofrece la posibilidad de adaptarnos a las diversas necesidades e intereses del alumnado y abre la reflexión sobre la conveniencia de implantar un estilo u otro de enseñanza adaptándose a las circunstancias.”.

En su definición “el estilo en la enseñanza significa la forma singular de relación que puede establecerse entre metodología y los fines educativos, conformado por el enfoque de enseñanza y por el estilo de enseñanza según criterios pedagógicos y personales (Martínez Geijo, 2007). En cuanto a esto, el trabajo de González Peiteado (2010) destaca, que en el comportamiento docente existe una implicación de multiplicidad de factores relacionados con una ideología o percepción de la realidad, que asume el educador. Por eso retomamos la ambigüedad de delimitar los estilos educativos adoptados por los docentes, ya que pueden variar en función de la situación dada a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, la cultura, la experiencia y las teorías que sustenta cada individuo para la práctica educativa. La educación es un proceso cambiante, con gran variedad de situaciones y de escenarios además del aula. De este modo, los autores Cuéllar y Delgado (2001) defienden que el profesor eficaz deberá dominar todos los diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos en su diversidad de situaciones, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

Entre la diversidad de definiciones y autores que trabajan el concepto de estilo de enseñanza, aparecen las diversas adopciones y adaptaciones personales de los elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, por lo que a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana cada docente adopta las características de diferentes estilos.

De un modo más concreto, Ferrández y Sarramona (1987) definen los estilos de enseñanza como “la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos”, por lo que podría resumirse en guiar la clase en todos sus acontecimientos y a todos los elementos que la componen a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje (Navaridas, F. 1998).

Pero, aunque sean diferentes todas ellas nos conducen a señalar factores comunes, como son la capacidad de adaptación al medio, la diversidad factorial que ejerce influencia y la percepción personal del docente que adopta roles en función de la realidad percibida.

### **3.3.2. Clasificación de estilos de enseñanza.**

A diario el docente en su labor educativa hace visibles comportamientos concretos que son los que nos van a ayudar a clasificar las conductas para obtener los estilos de enseñanza. Pueden ser clasificados por su finalidad y significado (Gargallo, 2008-2010) o por criterios pedagógicos y criterios personales Grasha (1996), lo cual puede resultar difícil delimitar una categorización dentro de la identidad individual del maestro (Oviedo et al. 2010).

A lo largo de la historia de las investigaciones, aparecen dos estilos diferenciados, el estilo activo y el estilo pasivo o también denominado de enseñanza académica. Son autores como Michel, James y Varela (2009) los que los definen con estos términos, sin embargo, Gargallo (2010) da cuenta de que multitud de investigaciones abordan los mismos dos grandes estilos, pero denominados de diferente modo, el los clasifica como modelo centrado en la enseñanza y modelo centrado en la tarea. Por ejemplo, Flanders (1977), define las dos categorías como estilo directo e indirecto, basándose principalmente en la interacción que se establece entre el profesor y el alumno. El primer estilo se centra en la transmisión de conocimientos,

fundamentada en el discurso expositivo sobre el cual transmite hechos y conceptos con un clima riguroso y disciplinado. En su oposición, el modelo centrado en la tarea muestra un planteamiento considerado más innovador, respetando los ritmos de aprendizaje, promoviendo actitudes cooperativas y trabajando competencias transversales además de curriculares.

Anteriormente, Benett (1979) añadió un tercero a la clasificación, en el cual aparecía el estilo mixto, además del estilo progresista o liberal y tradicional o formal. El tercer estilo concluía una mezcla entre los diferentes criterios de los dos estilos antagonistas. Del mismo modo, aparecen clasificaciones con ese estilo de enseñanza intermedio. Lewin, Lippit y White (1939) definen los estilos autocrático, Democrático y Laissez faire; Gordon (1959) los define como instrumental, expresivo e instrumental-expresivo, con el cual encuentra lo que podríamos denominar de nuevo un punto medio, un estilo mixto.

Sin embargo, otros autores llevan la clasificación a una lista más amplia, Delgado Noguera (1996) expone seis estilos diferentes de enseñanza: tradicional, individualizador, participativo, socializador, cognoscitivo y creador. Así mismo, Grasha y Riechman (1974) identificaron seis estilos en función de las actitudes del maestro, las perspectivas tomadas y las reacciones a los procedimientos didácticos, obteniendo los siguientes estilos: participativo, elusivo, competitivo, colaborativo, dependientes e independientes.

Finalmente, Alonso, Gallego y Honey (1994) realizan una clasificación en relación a los diferentes estilos de aprendizaje, la cual es relevante por la actual importancia dada a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la individualización de la enseñanza. Esta clasificación, en sus estudios va dirigida a analizar los estilos de enseñanza y a su vez poder conocer con qué estilo de aprendizaje se relaciona mejor. Por ello, además de por su sencillez a la hora de la clasificación y diferenciación de estilos, ha sido elegido el estudio de Alonso et al (1994). Así mismo, reflejan características muy claras y visibles en los docentes, muestra ejemplos de

situaciones y permite un análisis de resultados objetivo para esas conductas realizadas por los docentes.

En primer lugar aparece el **estilo de enseñanza abierto**, dirigido a promover alumnos espontáneos, dinámicos, participativos e inquietos, capaces de exponer delante de los compañeros ideas originales y a ofrecerse voluntarios a la realización de actividades. Alumnos capaces de transmitir sentimientos y estados de ánimo, motivación, causas y soluciones para los mismos con una maestra dispuesta a escuchar y comprender los mismos. También se les propone aportar ideas nuevas a la resolución de problemas y exigen la búsqueda de caminos alternativos para conseguir su objetivo, animando así a romper rutinas y con el desarrollo habitual. Además de estar muy valorada la actualidad, siempre informados para poder llevar a cabo proyectos nuevos, investigaciones, exposiciones y debates sin limitación para poder abarcar un contenido más amplio y actual. EL método de trabajo por excelencia es en equipos, siempre y cuando las situaciones lo permitan, los agrupamientos están en constante variación, lo que facilita el dialogo entre los compañeros, el cambio de procedimientos, las instrucciones flexibles y el impartir la materia de formas diferentes. La forma de evaluación viene caracterizada por la espontaneidad, la variación de ejercicios y la argumentación, se lleva a cabo a través de preguntas abiertas obtenidas de problemas del entorno con soluciones divergentes.

En segundo lugar, el **estilo de enseñanza formal** viene marcado por la profundización y revisión de los contenidos, la planificación tanto del docente como del alumnado y utilizar el tiempo como recurso para la reflexión y explicación detallada. El tiempo juega un papel muy importante para el docente, ya que se caracteriza por trabajar un número reducido de temas, aunque de gran extensión. Busca desarrollar al detalle sus contenidos, ofreciendo estrategias de profundización y afianzamiento como son los borradores, investigaciones, análisis y la

escucha para establecer conclusiones sobre la información. Incide en el análisis de videos, películas, textos, fuentes bibliográficas e informáticas, sobre los cuales reciben pautas previas que orientan el trabajo. La metodología es clara y precisa y los proyectos e informes concienzudos y muy detallados. La evaluación es planificada y avisada al alumnado con antelación, al igual que las exposiciones, debates e interpretaciones de roles. En cuanto a la distribución del alumnado, principalmente es destacado el trabajo individual, aunque a veces se utilizan agrupaciones, lo que ayuda a favorecer la argumentación, la escucha y el razonamiento desde la racionalidad, los hechos o las actividades planteadas. No fuerza a los alumnos a actuar sin antelación, no cambia rápidamente de actividad, pero sobre todo sin improvisación.

En tercer lugar aparece el **estilo de enseñanza estructurado**. Como su propio nombre indica, es característico por sus actividades claras y explícitas, siempre muy estructuradas y sin improvisación. La metodología trabajada es a través de debates emergentes de las propias cuestiones emergentes de las actividades, las cuales deben estar bien presentadas y con explicación de los pasos a realizar, con coherencia y con orden lógico. La dinámica de los ejercicios es con la presencia de experiencias y problemas complejos, poco superficiales, donde tratan de verlos desde un plano objetivo y distante para luego poder generalizar esa situación y obtener una conclusión razonada. El clima del aula es ordenado y tranquilo, sin permitir la interrupción espontanea de los alumnos, aunque busca que los alumnos cuestionen todas las dudas emergentes para trabajarlas mediante el debate y las diferentes opiniones. El docente proporciona una imagen de seguridad ante las decisiones, valora en público los razonamientos de los alumnos y potencia las relaciones profesionales sobre las afectivas. La forma específica de trabajar que más predomina en el aula es con un marco teórico amplio sobre el cual integrar los nuevos conocimientos, y para la interacción de los alumnos, buscar la agrupación de compañeros del mismo nivel o lo más semejante posible.

Por último, se define el cuarto estilo de enseñanza, **el estilo funcional**. Este se define por la constante utilización de ejemplos modelo, la utilidad como objetivo principal y las actividades prácticas creadoras de experiencias. Desarrolla actividades que consisten en aprender técnicas, tareas que realizarlas exija la aplicación en otras situaciones, oferta modelos y ejemplos para repetir y emular además de extrapolarlos a la vida diaria para una mejor comprensión. La maestra cuenta con la colaboración de expertos invitados al aula, potencia lo práctico, las experiencias y las actividades en el entorno. Muestra técnicas o atajos para la solución de problemas, evitando que los alumnos caigan en el error o el fracaso, para mostrar que lo útil es aquello que funciona. Por consiguiente, alaba a los alumnos con explicaciones o argumentos breves, así como a aquellos alumnos prácticos y realistas, ya que no atienden a consideraciones subjetivas, sin olvidar reconocer el mérito al trabajo bien realizado. Las sesiones se basan en orientaciones para llevar a cabo las actividades prácticas y los procedimientos, no utilizan las explicaciones magistrales ni teóricas, puesto que la prioridad es alcanzar el objetivo rápidamente y valorar el resultado antes que el proceso. Al plantear proyectos, insiste en que sean funcionales, útiles y viables, proponiendo cuestiones procedimentales para la evaluación en lugar de conceptos teóricos.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Diseño**

En su conjunto, la investigación presenta la metodología conocida como etnográfica educativa. Según Aguirre Baztán (1995) “la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad” (p. 3); permite obtener un conocimiento interno de la estructura social; y supone describir e interpretar los fenómenos sociales que suceden en un grupo. Álvarez (2008) señala que las técnicas de recogida de información en etnografía más destacadas son la

observación participante, la entrevista y el análisis documental. Donde cabe destacar la implicación del observador o entrevistador, ya que sus conocimientos sobre la estructura social a analizar, también son relevantes y se utilizan en la descripción de resultados.

Es una metodología de estilo descriptivo, ya que busca reflejar la realidad observada durante las diferentes intervenciones con el grupo. Además, el estilo descriptivo, es utilizado finalmente para desarrollar los resultados obtenidos, analizarlos y comparar los datos, puesto que se ha utilizado el programa de estadística S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences).

### **3.2. Objetivos**

El objetivo, por el cual se lleva a cabo el desarrollo del tema, es observar la relación e influencia que ejercen los distintos estilos de enseñanza sobre las interacciones entre iguales, dentro del aula de segundo curso de educación infantil. Destacando los siguientes objetivos para conseguir llevarlo a cabo:

- Definir estilos de enseñanza
- Investigar sobre las diferentes clasificaciones de estilos de enseñanza y escoger una como base teórica sobre la que sustentar el marco teórico.
- Averiguar los diferentes hitos evolutivos característicos de la etapa de 4-5 años, concretamente en cuanto a las características de las relaciones de amistad entre iguales.
- Conocer cuál es el estilo de enseñanza predominante en los profesores de educación infantil a través del cuestionario de enseñanza
- Utilizar un instrumento de recogida de datos en el que se obtengan las interacciones entre iguales en diferentes situaciones.

- Reflexionar sobre la existencia o no de una relación directa entre el estilo de enseñanza del docente y la interacción entre iguales dentro del aula de segundo de educación Infantil.

### **3.3. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados en esta investigación, son principalmente cuestionarios: por un lado, a docentes y por otro, al alumnado. En cuanto a los docentes, han realizado el cuestionario de estilos de enseñanza, con los cuales, se podrá conocer cuál es su estilo docente según la clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1994). Una vez obtenidos resultados docentes, los alumnos, realizan un cuestionario, en forma de entrevista oral, mediante las cuales se van a conocer sus preferencias en cuanto al grupo de clase. Finalmente los datos recogidos, serán volcados en el programa SPSS. Este programa facilita los datos numéricos mediante la introducción de las respuestas de los participantes a las encuestas, sin embargo, es necesario aplicar un análisis posterior en el cual se complete y describan las estadísticas.

#### **3.3.1. Cuestionario de estilos de enseñanza (C.E.E.)**

El Cuestionario de estilos de enseñanza, es un test dirigido al docente adaptado por Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, y Martínez (2013); Martínez (2001). Los autores describen, “en su estructura de organización se compone de los siguientes aspectos: cuestiones relacionadas sobre datos personales y profesionales del docente que lo cumplimenta, pautas para su realización, relación de ítems y normas para la obtención de los niveles en cada Estilo” (Renés et al. 2013, p.10). Sin embargo, para llevarlo al centro educativo, se han realizado algunas adaptaciones, ya que datos que el cuestionario exigía, no resultaban relevantes en esta ocasión.

Las modificaciones del cuestionario han sido en cuanto a los datos personales, siendo únicamente necesario conocer el nombre y centro del docente. Además, se eliminó la aparición del



término Estilo de Aprendizaje, ya que no es una de las variables de la investigación y podría crear confusiones. Del mismo modo se realizaron adaptaciones en las que se suprimen algunas de las preguntas, ya que para la etapa de educación infantil no eran adecuadas.

La labor del docente que lleva a cabo la prueba del C.E.E. es sencilla, debe contestar a 80 ítems, cada uno con un signo positivo (+) o negativo (-) en función de si está de acuerdo o desacuerdo en que lleva a cabo las acciones propuestas o se identifica con la misma.

El cuestionario se presenta a varios docentes del nivel de segundo de Educación Infantil, en distintos colegios de la ciudad de Zaragoza. Con ello se pretende encontrar diversidad de estilos de enseñanza con los que poder escoger únicamente dos para su posterior observación en el aula.

Concluyendo con el cuestionario, se recogen los datos en una tabla de entrada única, sustraída de Renés et al. (2013) donde se recogen las respuestas positivas y se señalan, para su posterior recuento.

Para realizar el cuestionarios, se confirmó una cita con los diferentes docentes, donde se les informa del motivo del encuentro, así como los objetivos de la investigación. Del mismo modo, se les propone colaborar y participar junto con sus alumnos en el trabajo. Para ello, se explica que se va a realizar en dos fases, la primera con los docentes y la segunda en el aula con los alumnos. Las indicaciones para llevar a cabo los cuestionarios, son claras, debe marcarse con un signo positivo cuando identifican esa acción como propia, con un signo negativo aquellas que no son representativas de su conducta docente.

Los resultados se obtienen fácilmente, ya que la tabla está estructurada con cuatro columnas, que representan los cuatro estilos, y sobre ellas el puesto numérico del ítem correspondiente al mismo estilo educativo. Por lo que, finalmente para determinar el estilo de enseñanza docente predominante, se lleva a cabo el recuento de los ítems de cada columna y aquella columna con mayor puntuación, será la más característica del docente (Renés et al. 2013).

**Tabla 1**

*Tabulación de los “Estilos de Enseñanza”* Extraído de Renés et al. (2013)

<b>E. Enseñanza</b>	<b>ABIERTO</b>	<b>FORMAL</b>	<b>ESTRUCTURADO</b>	<b>FUNCIONAL</b>
	1	2	6	4
	7	3	10	5
	11	8	14	9
	18	12	15	13
	19	16	21	17
	26	20	25	22
	31	24	27	23
	38	28	30	29
	43	33	32	34
	47	36	35	37
	48	39	40	42
	54	41	44	46
	56	45	49	50
	60	51	52	57
	65	55	53	61
	68	59	58	63
	70	62	69	66
	75	64	72	73
	78	67	74	77
	79	71	76	80
<b>Total</b>				

### 3.3.2 Técnicas sociométricas

Las técnicas sociométricas son un instrumento de análisis social, con las cuales se pueden observar y analizar las diferentes relaciones establecidas dentro de un grupo. Según Gustavo (Expósito Reyes, 2015), los test sociométricos son un instrumento que se aplica a un determinado grupo para medir la organización de las relaciones de los grupos sociales.

En sus inicios Moreno Levy (1925) define la sociometría como “el estudio de la evolución de los grupos y la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo” (Casanova, 1991, p.29).

Este tipo de técnica conlleva el seguimiento de dos pasos, en los cuales primero se lleva a cabo un test sociométrico a los componentes del grupo y posteriormente con los datos obtenidos se analiza la información a través del sociograma, donde quedan visualmente

plasmados los resultados. Por tanto, a través de las técnicas sociométricas nos facilitan recursos apropiados para estudiar y representar gráficamente los vínculos existentes en grupos sociales.

El test sociométrico consiste en llevar a cabo un test sobre aceptación y rechazo a los individuos del grupo social. Toesca (1974) defiende llevar a cabo este procedimiento de manera oral, al menos hasta los 6 años, llevando a cabo preguntas personales y permitiendo la espontaneidad en la expresión (Casanova 1991, p29.).

Por tanto, el test llevado a cabo en el aula para esta investigación, está compuesto por tres preguntas, dos de aceptación y una de rechazo. Las preguntas realizadas tienen un carácter funcional, por lo cual será clasificado como *sociogrupo*. Portuondo (1971), utiliza el término *sociogrupo* para definir un sociograma en el cual la pregunta está relacionada con el aspecto funcional, en este caso, porque se especifican tareas a realizar: jugar en el recreo y colocarse en la asamblea.

Los sociogrupos, presentan un número elevado de participantes y, por lo tanto, subgrupos y fraccionamientos por ser una estructura compleja. Los líderes de los mismos, son agentes modificadores y transformadores de la estructura interna consiguiendo continuas variaciones en el grupo, predominando el “nosotros”. También en el sociogrupo los sujetos solitarios, recurren al líder para realizar las tareas propuestas (Portuondo, 1971).

Mediante las preguntas se busca la obtención de resultados distintos: una, de la persona preferida para el trabajo y otra, de la elección para una actividad formativa. La entrevista se lleva cabo de manera individual y privada, para que las respuestas no puedan condicionar las decisiones del grupo. Además, se añade un apartado donde se anotarán las observaciones, principalmente dirigido a la obtención de las motivaciones por las que escogen su elección. Este apartado observacional, únicamente registrado por la maestra del grupo, puesto que la información será utilizada en su labor docente en el aula.

Finalmente, con la recogida de datos de la entrevista, se crea la tabla sociométrica. Según Casanova (1991), consiste en un cuadro de doble entrada, con tantos espacios como alumnos haya en cada grupo/ clase. Se numera a estos para no hacer figurar los nombres y se sitúan en sentido vertical y horizontal (electores y elegidos).

En última estancia, aparece una fila en la que se lleva a cabo el recuento total de elecciones recibidas por cada uno de los sujetos, con la cual podremos establecer datos sobre la estructura y posición de cada sujeto en la estructura del grupo.

De cada tabla sociométrica, al interpretar los datos mediante simbología previamente establecida, se llega al sociograma. Portuondo (1971) en su definición lo explica cómo:

“es precisamente la distribución y representación gráfica de todas las relaciones halladas entre los distintos miembros del grupo. Dichas relaciones se representan por líneas que van del sujeto que selecciona o rechaza al que es seleccionado o rechazado, y cada miembro estará representado por un círculo si es hombre y un cuadrado si es mujer” (p.14-15).

El sociograma es la herramienta que nos va a permitir de un modo visual, plasmar los patrones y poder diferenciar las diferentes estructuras de las agrupaciones que se establecen en el aula. Para ello, se establecen las diferentes clases de estructuras que pueden aparecer en el sociograma.

Según Portuondo (1971):





“Gran número de distintos tipos de estructuras pueden surgir en cualquier sociograma, pero las más características y comunes son las siguientes:

- 1) Parejas o reciprocidades: Las forman los sujetos que se seleccionan mutuamente.
- 2) Solitarios: Son los sujetos que no han sido seleccionados ni rechazados por nadie del grupo.

- 3) Cadenas: se ven cuando un sujeto selecciona a otro que a su vez escoge a un tercero y así sucesivamente.
- 4) Islas: Son pequeños subgrupos dentro del grupo que se caracterizan por no estar escogidos por nadie que no sea de su pequeño subgrupo y, por tanto, quedan aislados (las islas) del resto del grupo.
- 5) Líderes o estrellas: son los sujetos que reciben el mayor número de selecciones.
- 6) Líderes de segundo grado (sub-líderes) o eminencias grises: Son los sujetos seleccionados por los líderes aunque nadie los haya seleccionado. Cómo es lógico suponer, estos “sub-líderes” son muy importantes e influyentes en el grupo a través de la amistad o simpatía que les profesa el líder.” (p.18-19)

Por otro lado, también se han de establecer una simbología predeterminada para la creación del sociograma. Antes de llevar a cabo la representación gráfica se definen los siguientes elementos (Tabla 2), los cuales hacen referencia al alumnado y a las selecciones realizadas:

**Tabla 2.**  
*Simbología establecida del sociograma.*

<i>Niña</i>	
<i>Niño</i>	
<i>Elección o rechazo</i>	
<i>Elección o rechazo mutuo</i>	

## 5. HIPÓTESIS

La relación entre los estilos de enseñanza y los diferentes tipos de agrupaciones que se producen dentro del aula, es un factor a tener en cuenta respecto a las relaciones de amistad de los alumnos de educación infantil.

En esta etapa, los alumnos crean sus círculos sociales tomando como referencia importante la escuela, por lo que la relevancia del docente es aparente. El docente es un modelo a seguir y

además, el guía del aprendizaje, por lo que es el encargado de organizar, preparar y transmitir conocimientos a los alumnos y sus sesiones. La estructura del aula, las agrupaciones y el modo de trabajo individual, de grupo completo, en pareja, etc. Es lo que vamos a poder ver reflejado luego en los grupos que se establecen entre los alumnos de manera libre, en situaciones lúdicas y también laborales.

A lo largo de esta investigación se han analizado diferentes elementos, por un lado, aparece la relación entre iguales y por otro, los estilos de enseñanza docente. Por ello, se plantea la siguiente hipótesis general: existe o no, relación entre el estilo de enseñanza docente y las relaciones de amistad entre iguales, que se establecen en el grupo creado en la clase. Una vez planteada, surgen diferentes líneas ya que se pueden encontrar diferentes tipos de agrupaciones al analizar grupos tutorizados por diferentes estilos de enseñanza. Del mismo modo, las agrupaciones muestran la dinámica de grupo de cada estructura del aula, en función del docente. Así como también, comparar los diferentes estilos de enseñanza y su integración de los sujetos en el grupo.

## **6. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se concluye con la definición de estilo de enseñanza como la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a todo aquello que participa en él. Se encuentra según el cuestionario de estilos de enseñanza de Renés et al. (2013) que mediante conductas concretas se pueden clasificar los distintos estilos. Honey y Alonso (1994) distinguen entre cuatro estilos de enseñanza distintos: abierto, formal, estructurado y funcional. Concretamente en esta investigación, los sujetos presentan rasgos que los caracterizan dentro de los estilos de enseñanza abierto, la docente cinco y estructurado la docente cuatro. Aunque la encuesta se

realizó a dos maestras de dos centros educativos distintos (Tabla 3), las cuales realizan su labor docente en el curso de 2º de educación Infantil, donde el alumnado tiene una edad comprendida entre los cuatro y cinco años.

En la etapa comprendida entre los cuatro y cinco años, podemos apreciar rasgos característicos en cuanto a las relaciones entre iguales. La concepción de amistad, se entiende como algo cambiante, basado en la cooperación y reciprocidad de los sujetos. Las preferencias en cuanto a compañeros, vienen marcadas por las semejanzas, así sean de altura, género o fuerza. Hay una clara preferencia en cuanto a la elección del mismo género, también presente en las actividades lúdicas. El juego simbólico, todavía está presente en sus actividades lúdicas, pero empiezan a aparecer grupo más grandes, y es común el conflicto entre compañeros.

**Tabla 3.**

*Resultados de Encuestas docentes*

<i>Docentes</i>	<i>Centro</i>	<i>E.E.</i>	<i>E.E.</i>	<i>E.E.</i>	<i>E.E.</i>	<i>E.E.</i>
		<i>Abierto</i>	<i>formal</i>	<i>Estructurado</i>	<i>Funcional</i>	<i>Predominante</i>
Maestra 4	C.P.I	7	6	9	8	45% E.E. estructurado
Maestra 5	C.E.I.P.	10	9	7	5	50% E.E. Abierto

En la tabla 3, se muestra en la primera columna a las maestras, a continuación la distinción de los centros de trabajo de cada una de ellas, y seguidamente la puntuación obtenida bajo la rúbrica del mismo según baremación de Renés et al (2013) sobre cada estilo de enseñanza. En la última columna, se destaca el Estilo de Enseñanza predominante de cada una de estas docentes (Tabla 3).

Al observar estos resultados y para esta investigación se opta por elegir a dos docentes una de cuatro y quinto curso de educación infantil, porque son las más adecuadas para llevar a comparación, ya que muestran estilos de enseñanza distintos, tanto en cuanto al más destacado como en el resto de puntuación y que son maestras que han permitido la observación en aula.

Según tabla 3 se puede observar, que la docente cuatro, destaca por su puntuación alta en el estilo de enseñanza estructurado, superando en un único punto al estilo formal. La maestra número cinco, obtiene mayor puntuación en el estilo de enseñanza abierto, encontrando en segundo lugar, con la diferencia de un punto, el estilo de enseñanza formal. Del mismo modo, ambas docentes son adecuadas para su comparación, ya que las dos han obtenido una cantidad de respuestas finales similar, con sólo una de diferencia.

Además, la estancia en el aula, ha facilitado la observación de diferencias entre ambas clases. La maestra número 4, se hará referencia así en esta investigación, destaca por la constante utilización de rutinas y de actividades muy similares en cuanto a dinámica; utiliza marcos teóricos amplios y funcionales para integrar los nuevos conocimientos; plantea proyectos útiles en la vida cotidiana de los alumnos, y el clima del aula es tranquilo, ordenado, y sin interrupciones.

La maestra número 5, muestra un grupo de alumnos muy participativo, forman parte incluso en la planificación; el clima del aula muestra constante movimiento, interacción y escucha; la distribución del alumnado es por equipos, pero según la actividad varían individualmente creando nuevas agrupaciones; y se plantean preguntas de actualidad para reflexionar de manera detallada.

Respecto al objetivo, conocer sobre la interacción entre el grupo de iguales en educación infantil a través del test sociométrico (Anexo 3). Este test se realiza al alumnado tutorizado por las maestras denominadas cuatro y cinco.



En primer lugar, la docente número cinco pertenece a un aula formada por veintidós alumnos, nueve niñas y once niños. La edad del alumnado es de entre cuatro y cinco años y pertenecen al centro público asignado como C.E.I.P.

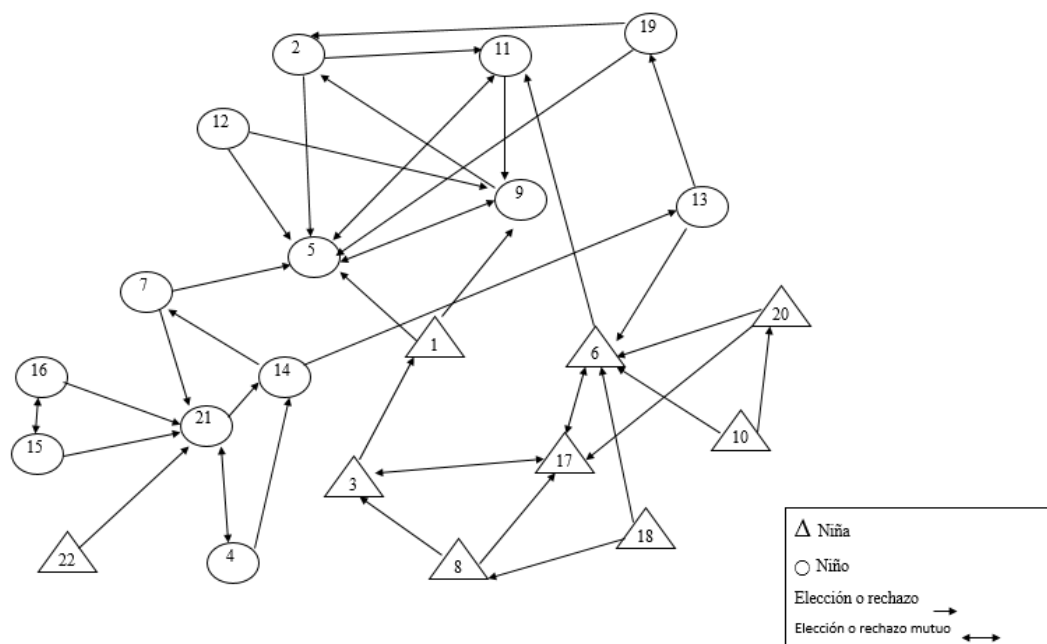
En segundo lugar, la docente número cuatro, pertenece a un aula de diecisiete alumnos, seis niñas y once niños. La edad comprendida del alumnado es de entre cuatro y cinco años, y pertenecen al centro de enseñanza público nombrado como C.P.I.

Las respuestas de los alumnos, registradas en los cuestionarios, posteriormente transferidas y codificadas en las tablas, permiten realizar el sociograma, donde podremos observar gráficamente los datos.

Como se puede apreciar en la figura 1, sociograma del aula uno, tutorizada por la maestra número 5, aparece un líder claro, con una puntuación de siete y ocho puntos en cuanto a preferencias, el alumno número 5. A su vez, los alumnos 6 y 21, se clasifican como sublíderes, pues tienen una puntuación similar, cinco y seis elecciones; donde podemos destacar que cada uno es popular entre los compañeros de su sexo.

Aparece una estructura compuesta por diferentes subgrupos, de los cuales todos terminan estando conectados unos con otros. Destaca la situación solitaria de la alumna 22 y el alumno 12, los cuales no han recibido ninguna elección en cuanto a preferencias. Además estos alumnos, “tienden a seleccionar a los líderes para la realización de tareas” según Portuondo (1971).

En esta figura, pocas son las parejas que realizan elecciones recíprocas, el sociograma en general, muestra una enrevesada cadena de conexiones, donde hay distinción de sexo, pero se crea una estructura agrupada, existe una cohesión de grupo y una cadena compacta.

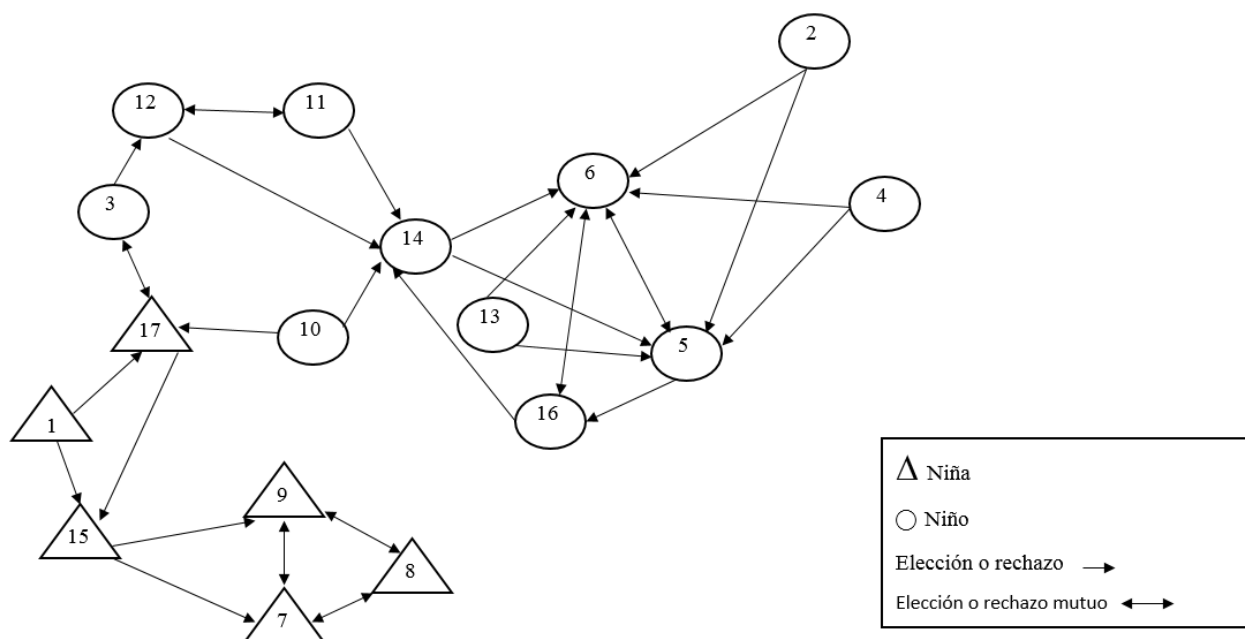


**Figura 1.** Sociograma del aula 1: ¿con quién vas a jugar en el recreo?

Por otro lado, el segundo aula para analizar, tutorizada por la maestra número 4, aunque también aparecen agrupaciones por sexo en sus elecciones, aquí se pueden encontrar elecciones recíprocas en las que se forman estructuras como un trío entre las alumnas 7, 8, y 9. Este trío, podría llegar a transformarse en una estructura en isla, ya que solo les conecta al grupo la elección de una alumna.

Son visibles las parejas, por ejemplo, la elección recíproca entre los alumnos 11 y 12 o 3 y 17, entre otros.

Asimismo, podemos ver la estructura de cadenas, que relacionan a dos grandes grupos de alumnos, formados alrededor del sublíder, en este caso el alumno 14. Sin embargo, el líder del grupo completo es el alumno 6 con una puntuación máxima de 6 elecciones (Figura 2).

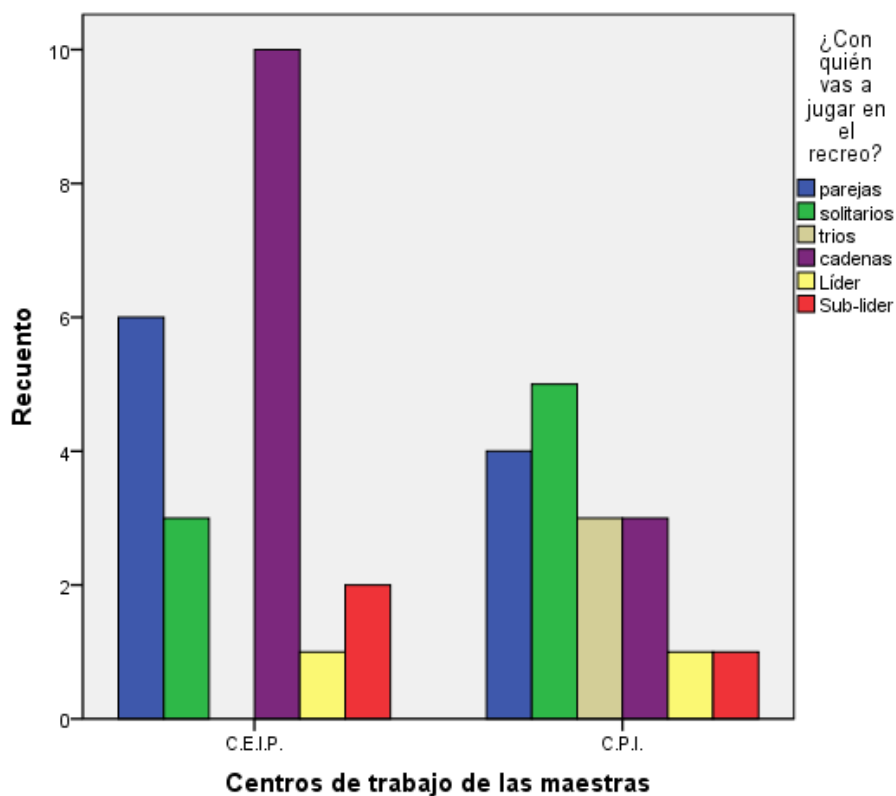


**Figura 2.** Sociograma del aula 2: ¿Con quién vas a jugar en el recreo?

Al comparar los resultados de ambos grupos según forma de relacionarse (Grafico 1). La primera agrupación establecida como aula 1, corresponde a las siglas C.E.I.P., donde destaca sobre el resto de tipologías la estructura de cadenas, encontrando también un alto número de parejas recíprocas. En esta línea, aparece la existencia de dos sublíderes y en el recuento, sólo son tres alumnos solitarios.

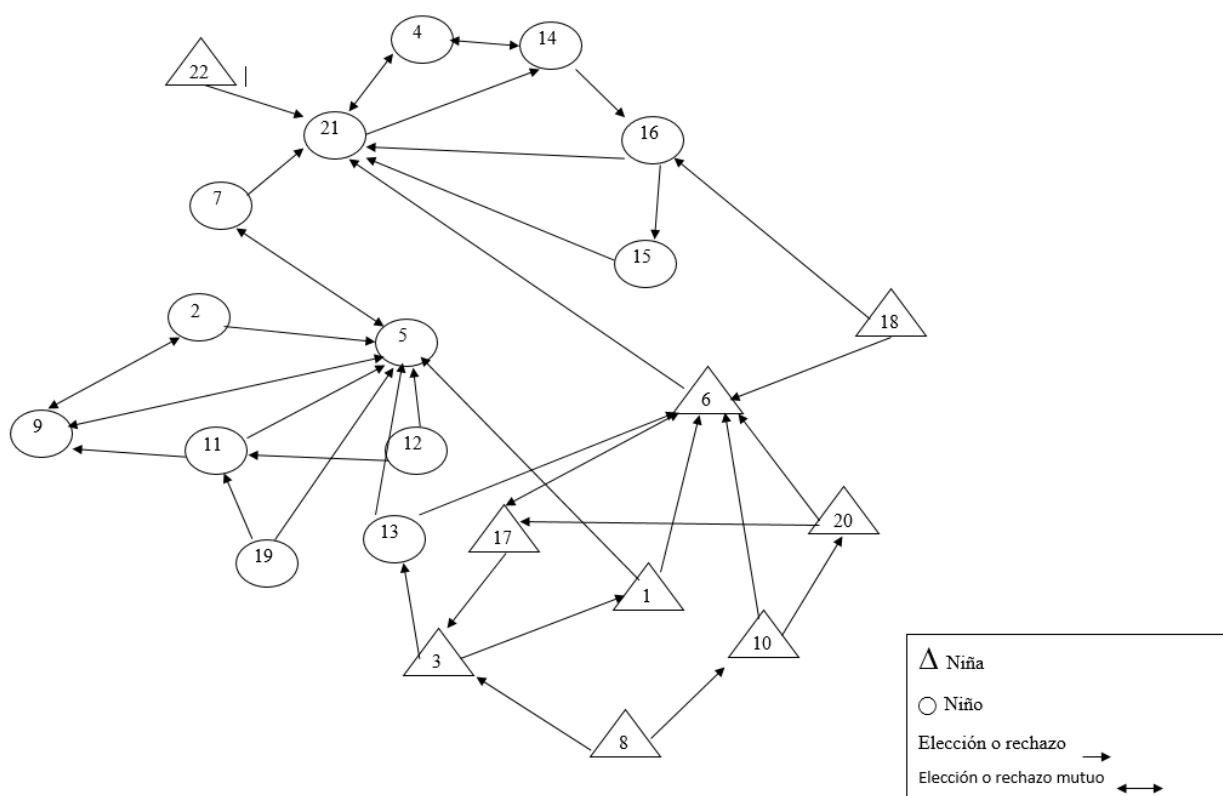
La segunda agrupación, corresponde con las siglas C.P.I. Donde se ve que destaca por la existencia de un mayor número de alumnos solitarios, siendo esta la puntuación de estructuras más alta de este grupo. A continuación, seguido por un punto destacan las agrupaciones en parejas. Sin embargo, únicamente este grupo muestra la aparición de la estructura de trio, donde tres personas se eligen como preferencia recíprocamente.

Ambas agrupaciones comparten la existencia de un líder y sublíder, con diferenciación de que en C.E.I.P. son dos los alumnos sublíderes.



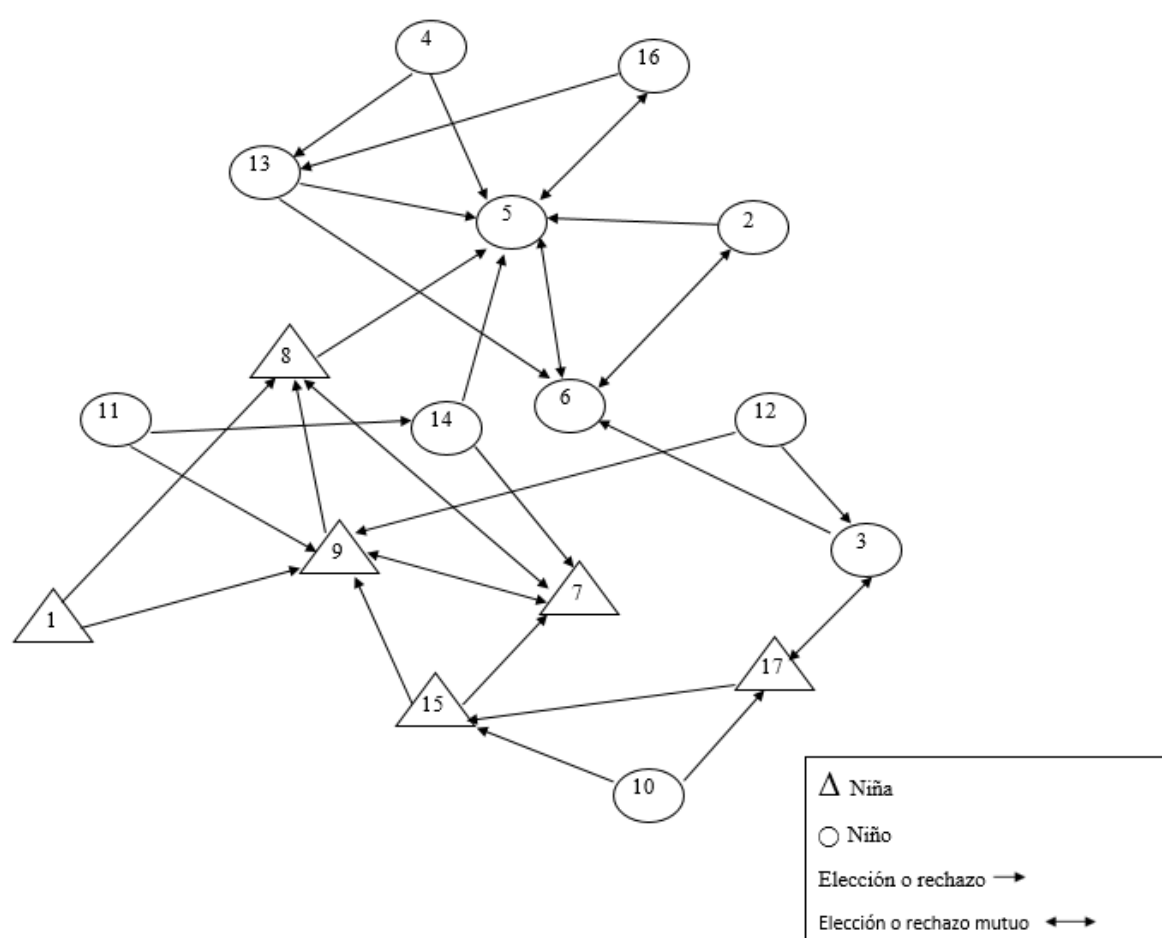
**Ilustración 1** *Grafico de barras ¿Con quién vas a jugar en el recreo?*

La segunda pregunta planteada a los alumnos, refiere a preferencias en cuanto a trabajar en el aula. La figura 3, presenta las conexiones establecidas por el aula 1. Del mismo modo, la estructura que se crea es compacta, con el alumno 5 como líder y los alumnos 21 y 6 como sublíderes. Existen conexiones, pero parecen representarse tres grupos distintos, en los cuales destacan el líder y los dos sublíderes. También aquí podemos apreciar no como regla, pero sí que hay claras distinciones de sexo entre la estructura.



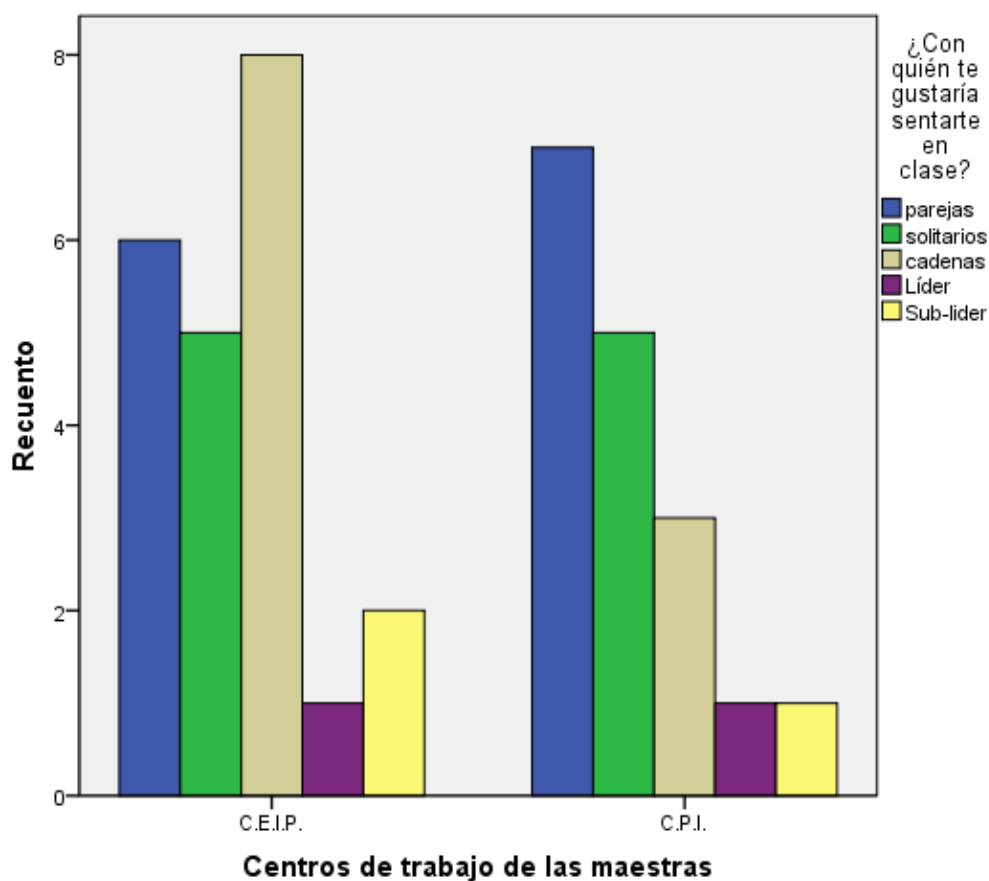
**Figura 3** Sociograma aula 1. ¿Con quién te gustaría sentarte en clase?

En la figura 4, aparece la estructura formada por el segundo aula a la pregunta ¿Con quién te quieres sentar en clase?, donde podemos encontrar una estructura más cohesionada que la mostrada en cuanto al juego. Aquí, el líder es el alumno 5, como sublíder el alumno número 9, los cuales no lo eran anteriormente. Aquí se muestra un entramado más complejo, donde sigue habiendo alumno solitarios, pero menos distinción entre sexo.



**Figura 4** Sociograma aula 2. ¿Con quién te gustaría sentarte en clase?

En la ilustración 3, se muestra un gráfico de barras comparativo, a esta segunda pregunta ¿Con quién te gustaría sentarte en clase? Aquí se observa la alta puntuación de la primera aula en estructuras de cadenas, a diferencia del segundo grupo que muestra su máximo en la estructura de parejas. En ambos grupos aparece un nivel similar de alumnado solitario, así como también en cuanto a la aparición de un líder. Del mismo modo que en la anterior pregunta en cuanto sublíderes, en el aula C.E.I.P. aparecen dos sublíderes y en C.P.I. solo uno. Además, este segundo grupo, muestra un nivel más bajo en comparación, en cuanto a la estructura de agrupamiento en cadenas.



**Ilustración 2.** ¿Con quién te gustaría sentarte en clase?

Finalmente, podemos concluir que existen diferencias entre el grupo tutorizado por una maestra con estilo de enseñanza abierto y el segundo con un estilo de enseñanza estructurado. Los datos obtenidos muestra que, en cuanto al juego, en el aula tutorizada por la maestra de

estilo abierto, las relaciones que se establecen entre los alumnos, crean un grupo compacto, con cohesión entre sus miembros. La estructura que se forma en el sociograma de ambas preguntas realizadas, es compleja, además cambian en función de las necesidades que la acción requiere. El segundo grupo, también muestra un modelo cambiante en cuanto a las diferentes preguntas, sin embargo, en cuanto al juego aparece un grupo más disperso, con un sociograma de forma lineal, y con mayor número de agrupaciones pequeñas y alumnos solitarios. En ambas estructuras, y como la etapa evolutiva destaca, los grupos se van haciendo más grandes, de entre tres y cuatro personas, crean estructuras más amplias y aparecen preferencias de sexo en cuanto al juego.



## 7. CONCLUSIÓN

Durante todo el proyecto se plantea la hipótesis de si se crea alguna relación entre el estilo de enseñanza docente y las relaciones e interacciones que se establecen entre los alumnos del aula que los mismo tutorizan. Tras el análisis de los datos recogidos en este caso, sí existe dicha relación. Sin embargo, cabe destacar que no se han encontrado investigaciones similares a esta, por lo que no ha sido posible comparar, aprender y observar otras de la misma índole. A pesar de ello, se han investigado diferentes trabajos relacionados con los temas estilos de enseñanza y por otro lado la interacción entre iguales en la etapa de cuatro a cinco años.

Por ello podemos decir que las conclusiones obtenidas sobre las interacciones entre iguales en la etapa de cuatro y cinco años y la relevancia del docente sobre las competencias sociales del alumno, coinciden con la investigación de Ortega et al (2009). Estos autores, en su trabajo analizan la interacción y actividad de alumnos y la maestra durante las sesiones dirigidas y libres a través del “mapping”. Así mismo Ortega et al. (2009), concluye que “los maestros y maestras de nuestras escuelas tomen conciencia y comiencen a interesarse que su propia intervención puede ocasionar en el progreso de aprendizaje de competencias para la interacción social”. Así como también, “la búsqueda de una oferta variada de actividades que facilite la diversidad y riqueza de los agrupamientos, como formas más estimulantes para el aprendizaje compartido” (Ortega et al., 2009, p.419).

Así también, resultados como que en el juego del recreo, el cual resulta ser autodirigido por los alumnos, destacan las claras preferencias de los niños y niñas en función de sus semejanzas e intereses, siendo las preferencias del aula, más complejas y mixtas.

Finalmente, destacar la idea presentada por Ortega et al. (2009) al concluir que respecto a los alumnos que presentan una posición solitaria, “la actividad solitaria puede ser un momento de observación antes de elegir en qué agrupamientos incluirse” (p.417). Aunque en este caso, cabría analizarlo mediante un seguimiento temporal más amplio.

En cuanto al análisis de los docentes, como menciona Martínez (2009) “cada docente no posee *Estilos de Enseñanza* puros en relación con las categorías establecidas con los comportamientos que visiblemente muestra y si queremos atribuir a un determinado docente unos determinados *Estilos de Enseñanza* tendremos que asegurarnos que los comportamientos que evidencia y que hemos categorizado, son los que frecuentemente realiza y que perduran independiente de los contextos.” Por ello, destacar que en el caso de esta investigación ya se conocían rasgos de la personalidad de las docentes y se habían podido apreciar diferencias previas a la investigación.

De este modo, recomiendo poner énfasis en analizar y seguir investigando sobre la relación entre estilos de enseñanza y relación entre iguales en el aula, para poder llegar a obtener conclusiones que faciliten la enseñanza. Por ello esta línea de investigación es relevante, puesto que a través de conocer el estilo de enseñanza propio del docente, se puede influir en los alumnos, y no solo en ellos a modo individual, sino como podemos ver, también a nivel grupal. Porque como en todas las investigaciones, “lo importante de cualquier experiencia vivida en grupo en la escuela infantil es que cada narración subjetiva se transforme en intersubjetiva y sea sometida a la interpretación de otras personas” (Hoyuelos, y Antonia, 2015 p.30). Por tanto, considero que esta investigación es un pequeño acercamiento a posibles investigaciones posteriores que podrán ampliar e investigar la documentación acerca del tema. Puesto que según Hoyuelos, A., y Antonia, R. M. (2015) “otra cuestión importante es que las experiencias estén bien documentadas para poder ser rigurosos con datos que podemos mirar desde diversos puntos de vista intercambiables. (...) No se trata de crear documentaciones para lucirnos o auto complacernos sino para seguir aprendiendo con nuevas miradas” (p.30).

## 8. REFERENCIAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Amar, A. J. J., & Lanos, R. A. (2005). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2012). La socionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 148 - 180.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (1991) *La sociometría en el aula*. Madrid. España: Muralla
- Cerdas Núñez, J., & Polanco Hernández, A., & Rojas Núñez, P. (2002, 26 de enero). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26 (1), pp.169-pp.182. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>
- Díaz- Aguado, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, España: Centro Nacional de Investigación y Documentación.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474- pp.475.
- Expósito Reyes, V. (2015) *Habilidades Sociales e Integración Escolar* (Trabajo de fin de grado) Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Fiz Poveda, M.R. (1993) *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo. Aprendiendo juntos*. Pamplona, España: Ediciones Eunete.
- Fuentes Rebollo, M.J. y Melero Zabal, M.A. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, 16, 55-67.

- Gervilla, C. Á. (2014). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Gervilla, C. Á. (2014). *El currículo de educación infantil: aspectos básicos*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista de Educación XXI*, 17 (1), pp. 83-pp.110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.
- González-Peiteado, M.; Lopez-Castedo, A.; Pino-Juste, M. (2012). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*. 31, pp. 181-pp.198.
- Gonzalez-Perez, J. y Criado del pozo, M.J. (2003) *Psicología de la educación para una enseñanzapráctica*. Madrid: Editorial CCS
- Hervás Avilés R. M. (2003). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada, España: Grupo editorial universitario.
- Hoyuelos, A., & Antonia, R. M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2013). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Pirámide.
- Martínez-Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Martínez-Geijo, P. (2009). *Conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey)*. *Revista de estilos de aprendizaje*, Vol. 1, nº. 3, pp.3-19.
- Navaridas, F. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje en los centros rurales agrupados. *Enseñanza*, 16. Pp.41-67.

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento 1085 de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R., & Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: Explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 405–420. <https://doi.org/10.1174/021037009788964141>

Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y., & Figueroa, L. (2010) Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, (55), pp 31-43. Doi: <https://doi.org/10.19052/ap.873>

Portuondo J.A. (1971) El test sociométrico. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Renés Arellano, P. (2014). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias pedagógicas*. (31), pp. 47-67. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.002>

Renes Arellano, P., Echeverry, L.M., Chiang, M.T., Rangel, L. Y Martínez Geijo, P., (2013) Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), pp.1-15.

Renés, P., & Martínez Geijo, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 9(18), 224–243. Retrieved from <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/328/223>

## **ANEXOS**

### **Anexo.1 Cuestionario de estilos de Enseñanza**

#### **DATOS PERSONALES**

Nombre del Centro Educativo/Universidad: . . . . .

Apellidos y nombre: . . . . .

\* (Por si quiere conocer su Estilo de Enseñanza y alguna implicación pedagógica)

Fecha de realización. . . . .

#### **Instrucciones**

Para que este cuestionario sea válido, tanto para entregar una orientación educativa como para investigación en el área de la docencia, se requiere contar con las respuestas de profesores que responda con sinceridad a todos los ítems.

El cuestionario se completa si está más de acuerdo que en desacuerdo o si lo hace más veces que menos, ponga el signo (+), en caso contrario ponga el signo (-).

Generalmente se tarda entre diez y quince minutos. Las respuestas son confidenciales. Quien escriba su nombre y apellidos tendrá respuesta particular sobre su Estilo de Enseñanza.

Este cuestionario pretende sólo conocer su perfil Estilo de Enseñanza. No se trata de juzgar ni su inteligencia ni su desempeño como docente. Mucho menos su forma de enseñar, ya que no existen respuestas correcta o incorrecta.

#### **MUCHAS GRACIAS**

- 1.-La programación me limita a la hora de desarrollar la enseñanza.
- 2.-Durante el curso desarrollo pocos temas pero los abordo en profundidad.
- 3.-Cuando propongo ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.

4.-Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.

5.-Siempre acompaño las explicaciones de ejemplos prácticos y útiles.

6.-Las actividades que propongo a los estudiantes están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y entendibles.

7.-Las cuestiones espontáneas o de actualidad que surgen en la dinámica de la clase, las priorizo sobre lo que estoy haciendo.

8.-En las reuniones de trabajo con los compañeros asumo una actitud de escucha.

9.-Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando han realizado un buen trabajo.

10.- Con frecuencia la dinámica de la clase es en base a debates.

11.-Cumpliendo la planificación cambio de temas aunque los aborde superficialmente.

12.- Fomento continuamente que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de expresarlo.

13.-Con frecuencia llevo a clase expertos en diferentes temas ya que considero que de esta manera se aprende mejor.

14.- Laa mayoría de los ejercicios que planteo se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.

15.-Frecuentemente trabajo y hago trabajar bajo presión.

16.-En clase solamente se trabaja sobre lo planificado no atendiendo otras cuestiones que surjan.

17.- Doy prioridad a lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.

18.- Me agradan las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos e inquietos.

19.- Durante la clase no puedo evitar reflejar mi estado de ánimo.

20.- Evito que los estudiantes den explicaciones ante el conjunto de la clase



- 21.- Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas.
- 22.- Entre los estudiantes y entre mis compañeros tengo fama de decir lo que pienso sin consideraciones.
- 23.- En los exámenes predominan las cuestiones prácticas sobre las teóricas.
- 24.- Sin haber avisado, no pregunto sobre los temas teóricos.
- 25.-En clase fomento que las intervenciones de los alumnos se razonen con coherencia y orden.
- 26.-Generalmente propongo a los estudiantes actividades que no sean repetitivas.
- 27.-Permito que los estudiantes se agrupen por niveles intelectuales y/o académicos semejantes.
- 28.- En los exámenes valoro y califico la presentación y el orden.
- 29.-En clase la mayoría de las actividades suelen estar relacionadas con la realidad y ser prácticas.
30. Prefiero trabajar con colegas que considero de un nivel intelectual igual o superior al mio.
- 31.-Muy a menudo propongo a los alumnos que se inventen problemas, preguntas y temas para tratar y/o resolver.
- 32.-Me disgusta mostrar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo.
- 33.-No suelo proponer actividades y dinámicas que desarrollen la creatividad y originalidad.
- 34.-Empleo más tiempo en las aplicaciones y/o prácticas que en las teorías o lecciones magistrales.
- 35.-Valoro los ejercicios y las actividades que llevan sus desarrollo teóricos.
- 36.-Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.

37.- Oriento continuamente a los alumnos en la realización de las actividades para evitar que caigan en el error

38.-En las reuniones de Departamento/Facultad, Claustros, Equipos de Trabajo y otras, habitualmente hablo más que escucho, apporto ideas y soy bastante participativo.

39.-La mayoría de las veces, en las explicaciones, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo empleado.

40.- Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.

41.- Prefiero estudiantes reflexivos y con cierto método de trabajo.

42.- Potencio la búsqueda de lo práctico para llegar a la solución.

43.-Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me agobio y, sin reparos, la replanteo de otra forma.

44.-Prefiero y procuro que durante la clase no haya intervenciones espontáneas.

45.-Con frecuencia planteo actividades que fomenten en los estudiantes la búsqueda de información para analizarla y establecer conclusiones.

46.-Si la dinámica de la clase funciona bien, no me planteo otras consideraciones y/o subjetividades.

47.- Al principio del curso no comunico a los estudiantes la planificación de lo que tengo previsto desarrollar

48.-Con frecuencia suelo pedir voluntarios/as entre los alumnos para que expliquen actividades a los demás.

49.-Los ejercicios que planteo suelen ser complejos aunque bien estructurados paso a paso para su realización.

50.- Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.

51.-En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación a seguir.

52.- Soy más abierto a relaciones profesionales que a relaciones afectivas.

53.- Generalmente cuestiono casi todo lo que se expone o se dice.

54.-Entre mis colegas y en clase ánimo y procuro que no caigamos en comportamientos o dinámicas rutinarias.

55.-Reflexiono sin tener en cuenta el tiempo y analizo los hechos desde muchos puntos de vista antes de tomar decisiones.

56.-El trabajo metódico y detallista me produce desasosiego y me cansa.

57.-Prefiero y aconsejo a los estudiantes que respondan a las preguntas de forma breve y concreta.

58.- Siempre procuro impartir los contenidos integrados en un marco teórico de perspectiva más amplio.

59.- No es frecuente que proponga a los estudiantes el trabajar en equipo

60.-En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.

61.-En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.

62.- Las fechas de los exámenes las anuncio con suficiente antelación.

63.-Me siento bien entre compañeros que tienen ideas capaces de ponerse en práctica.

64.-Explico bastante y con detalle pues considero que así favorezco el aprendizaje.

65.-Las explicaciones las hago lo más breves posibles y si puedo dentro de alguna situación real y actual.

66.-Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos.

67.-Ante cualquier hecho favorezco que se razonen las causas.

68.- En los exámenes las preguntas suelen ser lo más abiertas posibles.

69.-En la planificación trato fundamentalmente de que todo esté organizado y cohesionado desde la lógica de la disciplina.

70.-Con frecuencia modifico los métodos de enseñanza.

71.- Prefiero trabajar individualmente ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir agobios ni estrés.

72.-En las reuniones con mis compañeros trato de analizar los planteamientos y problemas con objetividad.

73.-Antes que entreguen cualquier actividad, aconsejo que se revise y se compruebe su solución

74.- Mantengo cierta actitud favorable hacia los estudiantes que razonan y actúan en coherencia.

75.-Dejo trabajar en equipo siempre que la tarea lo permita.

76.- En los exámenes, exijo que los estudiantes muestren las explicaciones sobre los pasos en la solución de los problemas y/o ejercicios.

77.-No me gusta que se divague, enseguida pido que se vaya a lo concreto.

78.- Suelo preguntar en clase, incluso sin haber anunciado.

79.- En ejercicios y trabajos de los estudiantes no valoro ni califico ni doy importancia a la presentación, el orden y los detalles.

80.-De una planificación me interesa como se va a llevar a la práctica y si es viable.

**Anexo 2. Tabla de análisis de resultados del Test de Estilos de Enseñanza.**

Nombre: Maestra 4

<i>E. Enseñanza</i>	<i>ABIERTO</i>	<i>FORMARL</i>	<i>ESTRUCTURADO</i>	<i>FUNCIONAL</i>
	1	2	6	4
	7	3	10	5
	11	8	14	9
	18	12	15	13
	19	16	21	17
	26	20	25	22
	31	24	27	23
	38	28	30	29
	43	33	32	34
	47	36	35	37
	48	39	40	42
	54	41	44	46
	56	45	49	50
	60	51	52	57
	65	55	53	61
	68	59	58	63
	70	62	69	66
	75	64	72	73
	78	67	74	77
	79	71	76	80
<i>Total</i>	7	6	9	8

Nombre: Maestra 5

<i>E. Enseñanza</i>	<i>ABIERTO</i>	<i>FORMARL</i>	<i>ESTRUCTURADO</i>	<i>FUNCIONAL</i>
	1	2	6	4
	7	3	10	5
	11	8	14	9
	18	12	15	13
	19	16	21	17
	26	20	25	22
	31	24	27	23
	38	28	30	29
	43	33	32	34
	47	36	35	37
	48	39	40	42
	54	41	44	46
	56	45	49	50
	60	51	52	57
	65	55	53	61
	68	59	58	63
	70	62	69	66
	75	64	72	73
	78	67	74	77
	79	71	76	80
<i>Total</i>	10	9	7	5

### Anexo 3. Test sociométrico.

#### **Test sociométrico de análisis del alumnado.**

1.- ¿Con quién vas a jugar en el recreo?

A. -

B. -

2.- ¿Con quién no vas a jugar en el recreo?

A. -

B. -

3.- ¿Con quién quieres sentarte en clase?

A. -

B. -

*Observaciones:*

Motivos:

**Anexo 4. Resultados sociométricos.**

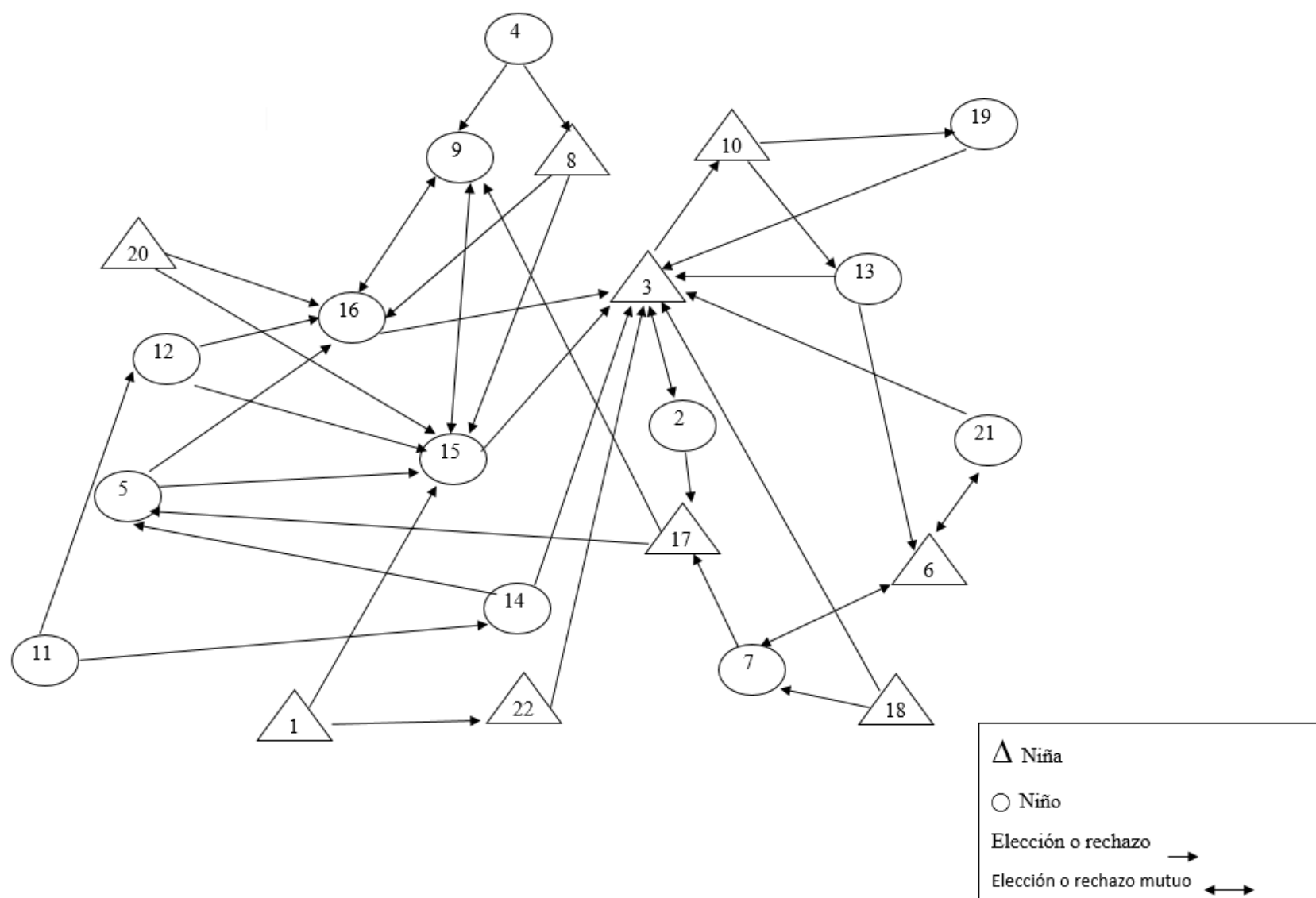
**Pregunta 1. Aula 1.**

		ELECCIONES																					
ELECTORES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	1					x				x													
	2					x						x											
	3	x																x					
	4														x							x	
	5									x		x											
	6											x						x					
	7					x																x	
	8			x														x					
	9		x			x																	
	10						x														x		
	11					x				x													
	12					x				x													
	13						x													x			
	14							x						x									
	15																x					x	
	16															x						x	
	17			x			x																
	18						x		x														
	19		x			x																	
	20						x											x					
	21				x										x								
	22																					x	
TOTAL		1	2	2	1	7	1	1	1	4	0	3	0	1	2	1	1	4	0	1	1	5	0



Pregunta 2. Aula 1.

		ELECCIONES																					
ELECTORES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	1															x							x
	2			x																			
	3		x								x												
	4								x	x													
	5															x	x						
	6							x														x	
	7						x												x				
	8																x	x					
	9																x	x					
	10														x						x		
	11													x		x							
	12																x	x					
	13			x				x															
	14			x		x																	
	15			x							x												
	16			x							x												
	17					x					x												
	18			x				x															
	19			x																			
	20																x	x					
	21			x				x															
	22			x																			
TOTAL		0	1	9	0	2	3	2	1	4	1	0	1	1	1	6	5	1	0	1	0	1	1



## Pregunta 3. Aula 1.

	ELEECIONES																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1					x	x																
2					x				x													
3	x												x									
4														x							x	
5							x		x													
6																	x				x	
7					x																x	
8			x							x												
9		x			x																	
10						x														x		
11					x				x													
12					x						x											
13					x	x																
14				x													x					
15																	x				x	
16															x						x	
17			x				x															
18							x										x					
19					x						x											
20						x																
21				x											x							
22																						x
total	1	1	2	2	8	6	1	0	3	1	2	0	1	2	1	3	2	1	0	1	6	0

Pregunta 1. Aula 2.

		ELECCIONES																
ELECTORES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	1															x		x
	2					x	x											
	3												x					x
	4					x	x											
	5						x										x	
	6					x											x	
	7								x	x								
	8							x		x								
	9							x	x									
	10														x			x
	11												x		x			
	12											x			x			
	13					x	x											
	14					x	x											
	15							x		x								
	16						x							x				
	17			x												x		
total		0	0	1	0	5	6	3	2	3	0	1	2	1	3	2	2	3

## Pregunta 2. Aula 2.

	ELECCIONES																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ELECTORES	1											x		x			
	2							x									x
	3							x	x								
	4						x		x								
	5										x	x					
	6						x		x								
	7					x							x				
	8											x		x			
	9													x			x
	10			x								x					
	11							x	x								
	12						x		x								
	13							x							x		
	14							x									x
	15																x
	16			x										x			
	17											x		x			
total	0	0	0	2	0	1	3	5	5	0	1	5	1	5	1	0	4



## Pregunta 3. Aula 2.

	ELECCIONES																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1								x	x								
2					x	x											
3						x								x			
4					x								x				
5						x										x	
6		x			x												
7								x	x								
8					x		x										
9							x	x									
10															x		x
11									x					x			
12			x						x								
13					x	x											
14					x		x										
15							x		x								
16					X								x				
17			x												x		
total	0	1	2	0	7	4	4	3	5	0	0	0	2	2	2	1	1

### Anexo 5. Tablas de contingencia

Tabla de contingencia

Recuento		¿Con quién vas a jugar en el recreo?						Total
		pareja s	solitario s	trios	cadena s	Líder	Sub- líder	
Centros de trabajo de las maestras	C.E.I.	6	3	0	10	1	2	22
	C.P.I.	4	5	3	3	1	1	17
Total		10	8	3	13	2	3	39

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,124	,157	-,757	,454 <sup>c</sup>
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,133	,160	-,816	,420 <sup>c</sup>
N de casos válidos		39			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.



Tabla de contingencia

Recuento		¿Con quién te gustaría sentarte en clase?					Total
		pareja s	solitario s	cadena s	Líder	Sub- lider	
Centros de trabajo de las maestras	C.E.I. P.	6	5	8	1	2	22
	C.P.I.	7	5	3	1	1	17
Total		13	10	11	2	3	39

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,164	,157	-1,009	,319 <sup>c</sup>
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,182	,157	-1,124	,268 <sup>c</sup>
N de casos válidos		39			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.